



Dimensões Formais, Informais e Não-Formais em Diversos Contextos de Aprendizagem da Dança

Formal, Informal and Non-Formal Dimensions
in Several Learning Contexts of Dance

Ana Silva Marques

Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa

Doutoranda da Universidade Nova de Lisboa /

ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

CESEM – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas –

Universidade Nova de Lisboa

ana.silva@esd.ipl.pt

RESUMO

Apresenta-se neste artigo a pretensão de se abordar a aprendizagem da Dança, enquanto atividade artística, quer em dimensões formais, quer nas dimensões informais e não-formais recorrendo-se à teoria de “Aprendizagem Situada” e à teoria de “Comunidade Prática”, implicando os autores Jean Lave e Etienne Wenger. Neste sentido, para além dos contextos formais de aprendizagem, pretende-se realçar as formas de aculturação em contextos sociais tão importantes para o desenvolvimento desta área artística.

Palavras-chave: Dança; Formação; Teoria de Aprendizagem; Contextos Sociais

ABSTRACT

We present in this article the intention of addressing the training and development of Dance as an artistic activity, whether in formal dimensions, both in informal and non-formal dimensions resorting to the theory of ‘situated learning’ and the theory of “Community Practice”, implying the authors Jean Lave and Etienne Wenger. In this sense, beyond the formal learning contexts, we aim to highlight the acculturation forms in social contexts as important aspects to the development of this artistic area.

Keywords: Dance; Training; Learning theory; Social Contexts

Secção Introdutória

No Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1996), são enunciados quatro pilares da educação: **aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser**. Com estas diretrizes, para além da importância que naturalmente se associa ao processo de formação, no que respeita ao desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo que se centra em objetivos nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, está inerente a dinâmica de aprendizagem em grupo ou aprendizagem em grupo cooperativa.

Tal como John Dewey afirmava que a escola deve preparar a sociedade para a vida prática, sendo os conhecimentos obtidos através da própria atuação ou motivados pela experiência do dia-a-dia, também considerava dispensável todo e qualquer conhecimento abstrato que se revelasse sem utilidade para a vida quotidiana.

Em forma de síntese, Anísio Teixeira, no prefácio da obra *Vida e Educação*, diz que Dewey defende a perspetiva de que:

[...] se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida. (Dewey, 1978: 6-17).

Assim sendo, este educador e filósofo considera a vida e a educação como indissociáveis, defendendo a lógica do aprender, fazendo de forma a se obter “[...] uma reconstrução contínua, que partisse da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos matérias de estudo.” (Dewey, 1978: 48), tornando a experiência

educativa num ato de constante reconstrução.

No seguimento desta perspetiva, cada vez mais se considerava que a Educação deveria ser vista como um instrumento para a vida, privilegiando-se uma lógica de processo, em detrimento de uma lógica em que o produto e os conteúdos são o mais importante, tal como acontecia no ensino tradicional. As artes começam a ser cada vez mais consideradas importantes na Educação, na medida em que contribuem para a descoberta e desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo. Segundo Delors:

À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. *Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente.* É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança. (Delors, 1996: 77).

Assim, e segundo este autor: “Uma nova concepção alargada da educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o potencial criativo.” (Delors, 1996: 78).

De acordo com esta linha ideológica, Dewey, teórico do pragmatismo americano, conceitua a Educação como o processo primordial para a organização e reconstrução da experiência, que deve ser proporcionada a partir de diferentes atividades, concebendo a arte como uma experiência, pois segundo este:

A ciência afirma significados; a arte exprime-os. A afirmação estabelece as condições em que se pode ter experiência de um objecto ou de uma situação... Sendo a expressão poética distinta da prosaica, a arte estética distinta da científica, sendo a expressão distinta da afirmação, consegue algo diferente do que levar a uma experiência. É uma experiência. (Dewey, 1958, em Diamond, P. & Mullen, C. 2004: 72).

Deste modo, e tendo em conta a arte em contexto escolar, Gray (1989) na obra *Dance Instruction – Science Applied to the Art of Movement*, apresenta sete pontos de referência em relação à arte na Educação. Sendo estes:

1. The arts are a basic means of communication [...];
2. The arts help students develop their creativity and their talent [...];
3. Studying the arts helps students learn all other subjects as well [...];
4. Studying the arts is one of the best ways to understand human civilization[...];
5. Studying the arts helps students develop discipline [...];
6. Studying the arts in school helps prepare students for their adult lives [...];
7. Studying the arts helps students develop their artistic judgment [...];

(Gray, 1989: 86-87).

Consideramos que estas abordagens da arte integrada na Educação têm consequências significativas para a área da pedagogia, na medida em que assumem princípios e objetivos que podem e devem influenciar o processo do desenvolvimento humano, quer ao nível da aquisição de conhecimento e desenvolvimento das inteligências, quer ao nível de desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo.

Assim, a Arte permite desenvolver a originalidade, imaginação e perceção e a consciência social e a reciprocidade individual. É possível perceber-se que Read centrou os seus estudos na educação:

[...] vendo-a como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social. (Sousa, 2003: 25).

No que respeita à Arte e sua ligação com o ensino Read, considerava que:

“[...] o objectivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores” (Read, 1958: 79), e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação, na medida em que “[...] o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 1958: 21).

A partir destes princípios, a Arte é defendida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade.

Quando abordamos a Dança como atividade artística, quer se trate numa dimensão educativa, numa dimensão social ou numa dimensão teatral, é sempre ressaltada a sua importância na formação do Homem, na medida em que permite a expressão e comunicação das suas ideias e sentimentos através do movimento.

Concordamos com Madalena Perdigão quando esta refere que:

[...] a dança é um bem cultural que a todos pertence e que em todos existe. É um meio de comunicação, de expressão e de reconstrução do próprio real, que me parece essencial ao desenvolvimento e ao sentido de realização do ser humano, enquanto ser social, ser sensível e ser criativo que é. (Perdigão, em Vários autores, 1991: 75).

A Dança é habitualmente vista como um alto domínio criativo, nas quais estão implícitas “variáveis de ordem artística e estética” (Batalha e Xarez, 1999:14), que lhes dão características definidas e personalizadas, nomeadamente no que diz respeito à sua diferenciação de outras ações motoras.

Mcfee (1992), no seu livro “*Understanding Dance*” defende a Dança como forma de arte, distinguindo-a como forma de expressão artística e para o autor, a Dança é

muito mais do que a mera fisicalidade do corpo, a Dança é “*a special kind of movement*”, o que implica que a “*dance involves the aestheticization of movement*” (Mcfee, 1992: 51). Este autor considera que a Dança é uma distinta movimentação humana, sendo também um objecto de interesse estético e artístico e defende ainda que a Dança é uma forma intencional do ser humano agir, conduzida pela razão e na qual a estética surge de uma determinada forma e com um determinado propositado. Dançamos sem pensar em objetivos ou metas exteriores, mas sim pensando nos nossos valores. A Dança implica desta forma uma reflexão, em que são exploradas e “[...] allows us to experience the finer shades of feeling, [...] refining [...] those concepts under which those feelings are experienced, and under which those experiences are characterize”(McFee, 1994: 40).

Os argumentos de Mcfee focalizam-se em considerar que o mais importante é que as pessoas desenvolvam o seu entendimento da Dança, pois o objetivo educacional deve ir sendo consolidado a partir da prática da Dança, do criticar e do observar, defendendo que a prática conduz ao entendimento da Dança na medida em que:

It is well established that one's appreciation of technique, etc., in all art forms (including dance) is typically sharpened by the sorts of insights that practical involvement offers. Thus practical involvement in dance might well be justified on such a conception; however, if it is, it is justified in terms of its contributions to the understanding of dance (and hence, indirectly, of life), as one possible method (amongst many). (McFee, 1994: 60).

Desta forma, a Dança passa primeiro pelo conhecimento do corpo e naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, na qual está implícita a interpretação estética e artística. Segundo Susan Wright (2003: 94), a Dança é expressiva e criativa: “It not only arouses our emotional consciousness but improves the intellectual faculties as our mind learns, receives impressions, selects, manipulates and solves problems”. (Wright, 2003: 94).

Neste sentido, Morris (2005: 83), defende que a Dança é um domínio multifacetado, no sentido em que acontece em três situações distintas. Numa situação performativa do movimento, em situação de improvisação e em situação de criação (*movement performance / dance improvisation / dance making*) que acontece em vários contextos de atuação para além do palco (fora de palco, na sala de aula ou num contexto social), independentemente das atividades das atividades em que a Dança se pode dimensionar (ballet, expressão corporal, dança social, etc.).

Desenvolvimento

A Educação Artística e a Criatividade são dois pontos de interesse particular que se interligam e que podem proporcionar, através de diversas atividades, a formação e o desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino. Tendo isto em consideração, e segundo Amabile (2001) é necessário atribuir-se importância ao ambiente social que favoreça o desenvolvimento das motivações, atitudes e habilidades que crie oportunidades de aprendizagens criativas com tarefas desafiantes, sendo que, quanto mais cedo isso acontecer, maior é a oportunidade de se desenvolver a criatividade.

Neste sentido, não se pode igualmente ignorar que o “[...] ambiente exerce um papel-chave tanto no desenvolvimento das capacidades criativas como nas diversas formas que pode tomar a expressão criativa.” (Lubart, 2007: 75).

Na Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO, que decorreu de 6 a 9 de março de 2006 no Centro Cultural de Belém em Lisboa, desenvolveu-se uma intensa atividade com a participação de 800 especialistas de mais de 80 países, os quais debateram o tema “*Desenvolver Capacidades Criativas para o século XXI*”.

Deste evento, resultou o “Roteiro para a Educação Artística”, que propõe explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. Nes-

te documento é apresentada a ideia de que “[...] a Educação Artística é um dos melhores meios para alimentar a criatividade” (Agarez, 2006: 16), considerando no entanto que “[...] os mecanismos do processo não estão bem documentados [...]” defendendo que “[...] torna-se necessário realizar mais investigação neste domínio.”. Assim sendo e na continuidade refletiva deste documento:

[...] a natureza das actividades de aprendizagem em Educação Artística abrange a criação de arte, para além da reflexão sobre a apreciação, observação, interpretação, crítica e teorização sobre artes criativas ensino e aprendizagem na Educação Artística têm implicações importantes nos métodos de investigação em arte. Quem faz investigação sobre Educação Artística tem de olhar, pensar e observar de duas perspectivas: artística e pedagógica. (Agarez, 2006: 17).

Podendo as investigações ser realizadas a nível global, nacional e institucional ou até mesmo basear-se numa disciplina, incidindo em áreas como:

- Descrições sobre o tipo e extensão dos programas de Educação Artística existentes;
- As relações entre Educação Artística e criatividade;
- As relações entre Educação Artística e capacidades sociais/cidadania/capacitação;
- Avaliações dos programas e métodos da Educação Artística, em especial do valor acrescentado em termos de resultados sociais e individuais;
- A diversidade de métodos usados para ministrar a Educação Artística;
- A eficácia das políticas de Educação Artística;
- A natureza e o impacto das parcerias entre educação e cultura na implementação da Educação Artística;
- O desenvolvimento e aplicação de normas de formação de professores;
- Avaliação da aprendizagem dos alunos de Educação Artística (classificando as boas práticas em técnicas de avaliação);
- A influência das indústrias culturais (como a televisão e o cinema) nas crianças e noutros educandos em termos de educação em arte, e métodos para garantir

que as indústrias culturais proporcionem aos cidadãos formas responsáveis de Educação Artística.

Deste modo, como a criatividade é considerada como um objetivo educativo fundamental, estabelece-se desta forma uma relação dicotómica à Educação Artística, e à dança como atividade artística, que dificilmente se pode dissociar. Ou seja, assumir que a intervenção na criatividade é necessária, implica reconhecer que as iniciativas ao nível da educação formal e de educação informal ou não formal, se afiguram essenciais a uma mudança de paradigma face à própria educação, não descurando obviamente a indispensabilidade de uma mudança geral de atitude face à criatividade.

Segundo Delors (1996), a “Educação Formal” é aquela que tem um currículo estruturado, cuja avaliação final possibilita a obtenção de um certificado reconhecido socialmente (formação académica e profissional, por exemplo); a “Educação não Formal” possui um currículo, é estruturada e organizada, mas a respetiva avaliação não implica a obtenção de um certificado, ocorre fora do sistema formal estabelecido (são disto exemplo: os escuteiros, os grupos desportivos, os coros, centros pré-escolares e infantários...); a “Educação Informal” é aquela que ocorre de forma natural em situações não estruturadas, sem organização nem sistematização a que corresponda o propósito explícito de ensinar (exemplos: a família, os grupos de amigos, o emprego e os *mass media*).

No entanto, quando se aborda a Dança numa Dimensão Artística, não se pode esquecer que é uma forma de arte que tem por objetivo final a criação intencional do objeto artístico, e que deve ser realizada por profissionais com a devida formação, implicando o domínio de técnicas que conduzam ao eficaz e eficiente cumprimento das suas funções. Deve ser assim atribuída importância à formação dos profissionais da Dança, que implique um desempenho técnico específico, possibilitando o desenvolvimento e domínio de “*skills*”, predominantemente motores e específicos da técnica, que sejam igualmente acompanhados de uma validade comunicativa, expressiva, estética e artística. Ou seja, “[...] a good professional example demonstra-

tes artistic and aesthetic quality in its composition and its performance [...]” (Gray, 1989: 37) estando implícito um significado histórico e cultural na evolução do ensino da Dança. Assim, esta autora afirma que a Dança deve ter um currículo próprio, pois refere que: “Dance curriculum should not be regarded as a means to accomplish the objectives of some other discipline, nor should it be subservient or inferior to a larger educational domain such as physical education or theater.” (Op. Cit., 1989: 84). Segundo a mesma, a Dança em relação à sua ligação ao Sistema Educativo, pode ser encarada por duas perspectivas: a Dança no currículo e o currículo na Dança.

De acordo com este ponto de vista, a Dança dimensiona-se na Educação em duas vertentes: na vertente em que prevalece a formação artística genérica que se concretiza em fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança e ver dança, e noutra vertente, em que ao mesmo tempo que atinge um nível mais avançado, relativamente ao nível desses mesmos objetivos, poderá conduzir a uma carreira ou profissão ligada à dança, prevalecendo assim uma formação Artística Vocacional cujo objetivo é formar profissionais da Dança.

Deste modo, as finalidades da intervenção do ensino da Dança diferem e os contextos de atuação alargam-se. Mais do que apenas proporcionar a aprendizagem de um ofício em contextos de educação formal, os programas que visam a promoção desta atividade têm como finalidade última desenvolver plenamente o potencial dos seus participantes em contextos diversificados, que podem abranger um leque tão vasto quanto os primeiros ou os últimos anos de vida (grupos de dança, *Workshops* de movimento, clubes de dança, ou ainda contextos institucionais destinados a populações e comunidade). De comum a todas as intervenções está a assunção de princípios de base: todos podem dançar, ser criativos e a Dança e a Criatividade podem ser desenvolvidas e estimuladas. Neste âmbito, segundo Bahia (2008), os contextos de educação não formal ganham cada vez mais relevância, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento global do indivíduo, respeitando a individualidade de cada um.

Ou seja, existem várias comunidades práticas em que

se partilha o gosto pela Dança e se desenvolve um percurso que é geral e individual em simultâneo. Esta abordagem sociológica e antropológica vem complementar a abordagem psicológica em que vários autores (Piaget, Vygotsky, Gardner) referem a questão sociocultural como componente importante no desenvolvimento do indivíduo, em que as interações sociais são essenciais no crescimento da pessoa, na medida em que se entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo, defendendo-se a teoria do desenvolvimento social e o seu papel determinante na aprendizagem.

Esta perspetiva considera a aprendizagem com o foco numa abordagem de comunidade de aprendizagem social.

Conceito este defendido por Lave e Wenger (1991) no livro intitulado *Situated learning – Legitimate peripheral participation* e posteriormente desenvolvido por Wenger (1998) em *Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity* em que se considera que estas comunidades são grupos de pessoas que partilham um problema, ou uma paixão ou qualquer assunto com que se relacionam e aprendem a fazer melhor, à medida que interagem e participam experiências no interior da comunidade.

Lave e Wenger (1991: 98), pronunciavam-se em relação ao conceito de “Comunidade de Prática”, que se caracteriza por ser um jogo de relações entre pessoas, atividade e o mundo ao longo do tempo e em relação a outras comunidades práticas tangenciais ou sobrepostas.

Uma comunidade prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, ou seja, a pessoa como membro duma comunidade sociocultural e a sua prática social são a forma fundamental de aprendizagem. Estes autores defendem que a aprendizagem envolve a pessoa com a relação social na comunidade, na medida em que é a partir da sua participação que “[...] becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations.” (Lave & Wenger, 1991: 53). Referem que existe um sistema de relações em que se estabelecem as interações entre membros duma comunidade.

Deste ponto de vista, a aprendizagem é vista como transformação altamente influenciada pelo contexto e es-

pecialmente pelas relações no seio de um contexto social. Esta opinião também reconhece que o contexto permite e restringe as formas possíveis de participação na comunidade.

Descrevem então a construção das identidades como “[...] long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practices.” (Lave & Wenger, 1991: 53). E desta forma, a aprendizagem é vista como uma “[...] historical production, transformation and change of persons” (Lave & Wenger 1991: 58). Neste sentido Lave e Wenger (1991) descrevem a participação em comunidade como sendo baseada em “[...] situated negotiation and renegotiation of meaning in the world” (Lave & Wenger, 1991: 51), havendo uma interação constante entre experiência e entendimento.

Estes autores vêm a aprendizagem como uma “Atividade Situada” tendo como característica central um processo que denominam de participação periférica legítima¹. Ou seja, um ensino que seja experimental em que a aprendizagem se baseie no “learning by doing combined with reflection” resultante de processos de aprendizagem numa comunidade social e não apenas estabelecidos pelos professores e educadores num ensino dirigido. Considera-se que os alunos necessitam:

- “1) places of engagement;
 - 2) material and experiences with which to build an image of the world and themselves;
 - 3) ways of having an effect on the world and making their action matter.”
- (Wenger, 1998: 271).

Tudo isto com a intenção de suportar uma formação de aprendizagem em comunidade. Querem com esta teoria chamar a atenção de que nos ambientes escolares deve existir uma participação inevitável em comunidades práticas e que o conhecimento e destreza exigida devem

possibilitar uma participação plena nas práticas socioculturais da sociedade, de forma a criarem contextos com condições favoráveis a uma evolução positiva para se desenvolverem adultos saudáveis.

A vivência de uma escola ou curso especificamente artístico, corresponde à oportunidade de um indivíduo desenvolver uma identidade artística, consubstanciada numa intensa socialização quotidiana entre pares e professores, pois para além de haver a possibilidade de usufruir da aprendizagem técnica e meios de decifração particulares a domínios artísticos de interesse específico, conta igualmente com o contacto com, produção artística, partilha de interesses, saberes e experiências entre colegas, professores e frequência de atividades de complemento curricular, que são desenvolvidas dentro do espaço da escola ou até mesmo no exterior.

Nesta perspetiva, a vivência e a frequência na escola possibilitam o acesso e a partilha de um conjunto diversificado de referências, contactos e experiências. Uma escola de Ensino Artístico Vocacional funciona “[...] não apenas como enquadramento institucional favorável ao encaminhamento continuado de vocações [...]” (Santos, 2003: 99), mas como um sítio onde por um lado as experiências ganham sentido e consistência, e por outro, surge a consciencialização de que o processo de profissionalização numa carreira de natureza artística passa por adquirir “[...] uma formação artística específica, concebida por um estabelecimento de ensino especializado em determinados domínios criativos.” (Op. Cit.: 101).

A passagem pela escola vocacional deve revelar-se como um momento de construção identitária e profissional do artista, na medida em que é nela que se interioriza a técnica, os conhecimentos teóricos e expressivos, se estabelece cumplicidade estética e intelectual entre os seus pares e se criam oportunidades de entrada para uma profissão, confirmando-se assim como uma instância legitimadora e de confirmação. Ou seja, “[...] a certificação artística atestada por uma aprendizagem específica e formal assume objetivamente uma importância fundamental na estruturação de uma carreira, facilitando de forma discreta mas concreta o seu discurso.” (Pais, 1995:

1 “Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a socio-cultural practice. This social process, includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.” (Lave & Wenger, 1991: 29).

147).

A Escola de ensino especializado deve ser considerada uma importante instância de socialização nas nossas sociedades e todas as atividades são importantes, sejam elas proporcionadas pela Escola ou fora desta, sendo esta uma mais-valia na comunidade.

Os conceitos de formação contínua, reciclagem, renovação ou reconversão profissional, estão indubitavelmente associados ao conceito de desenvolvimento profissional, pois deve ser perspectivada como uma modalidade particular de aprendizagem ao longo da vida, em que a finalidade será assumir-se como contributiva para a educação permanente, uma vez que cada pessoa aprende e se exprime por referência a uma realidade profissional.

Muitas vezes, é na realização de cursos de complemento de formação ou no espaço de determinadas instituições ou eventos que os profissionais da área se encontram e estabelecem contactos, ao mesmo tempo que acontece a atualização de saberes e se partilha a importância da educação permanente, tendo em conta a necessidade de formação recorrente.

Um facto é certo, quando todos partilham a paixão e o gosto pela Dança e a vivenciam num determinado contexto (seja ele, formal, não formal ou informal), espaço (escola genérica ou vocacional, ginásio, companhia de dança, um espetáculo, etc.) e num tempo, esta atividade tão vinculada e definida com características próprias, que integra indivíduos que partilham um mesmo interesse, assume-se uma aprendizagem como um aspeto constitutivo de toda e qualquer prática social. Neste sentido e segundo Lave e Wenger (1991: 41) acontece uma participação periférica legítima, no sentido em que esta pode contribuir para os esforços educativos no que respeita aos processos de aprendizagem.

Deste modo, estes autores e principalmente Wenger (1998; 2007²; Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 27-29), definem as características estruturais de uma comunidade. Segundo estes existem três elementos que são cruciais para distinguir uma comunidade prática de outros grupos e comunidades. São eles: o *domínio*, a *comunidade*

e a *prática*³.

O *domínio* é aquilo que ajuda a criar uma base comum e um sentido de desenvolvimento de uma identidade, legitimando a existência da comunidade através da afirmação dos propósitos e interesses dos membros dessa comunidade (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 27). Trata-se do elemento principal que implica um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas.

A *comunidade* é aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem (Op.Cit.: 28). Assumindo que a aprendizagem é uma questão, essencialmente, de pertença e de participação, a comunidade torna-se um elemento central como grupo de pessoas que se ajuda mutuamente e constrói relações entre si.

A *prática* é constituída por situações de experiências na comunidade em que as pessoas partilham saber, histórias, ferramentas, formas de lidar com problemas recorrentes. Enquanto o domínio denota o tópico em que a comunidade se foca, a prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, partilha e mantém (Wenger, McDermott & Snyder, 2002: 29). Tal como Lave (2009) defende, a aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. A aprendizagem é fortemente relacionada com a prática, ou seja, segundo a Teoria de Aprendizagem Situada que esta autora defende, o processo social relacional é determinante para que se produza conhecimento, que resulta do experimentar e que conduz ao pensamento global, pois:

- O conhecimento está sempre em construção e transformação;

- A aprendizagem é um aspeto integrante da atividade;

³ *The domain*. "A community of practice is something more than a club of friends or a network of connections between people. It has an identity defined by a shared domain of interest. Membership therefore implies a commitment to the domain, and therefore a shared competence that distinguishes members from other people".

The community. "In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. They build relationships that enable them to learn from each other".

The practice. "Members of a community of practice are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice. This takes time and sustained interaction". <http://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>.

² <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.

- Aprende-se em problemática de contexto;
- Na aquisição de conhecimentos tem de se considerar a cultura e os produtos sociais.

Defende desta forma a importância da inter-relação de contexto local (aprendizagem formal e não formal) e contexto global (aprendizagem Informal) num processo de partilha social entre o contexto de ensino formal e práticas comuns da sociedade. Ou seja, considera que a aprendizagem envolve aculturação em comunidades, e abrange relações interpessoais que decorrem de práticas de grupo. A aprendizagem acontece em função da atividade, num determinado contexto, cultura e ambiente social na qual estamos inseridos.

De acordo com esta Teoria Social de Aprendizagem, Etienne Wenger (1998, 2009) fundamenta-a baseando-se em pressupostos, tais como:

- Nós, os seres humanos somos seres sociais. Esta afirmação para além de ser uma verdade trivial, é um facto que assume um carácter central na aprendizagem;
- O conhecimento é uma questão de competência em relação à atividade em questão, tal como cantar no tom, descobrir factos científicos, escrever poesia, reparar aparelhagens ou ser bom conviva;
- Conhecer é uma questão de participação no desenvolvimento de atividade concreta, ou seja, de ajuste ativo no mundo;
- O significado – a nossa capacidade para experienciar o mundo e o nosso engajamento nele é significativo – é o que em última análise a aprendizagem deve produzir⁴.

Este autor defende a participação social como processo de aprendizagem e no qual se integram quatro componentes determinantes (Wenger, 1998):

4) Significado – um modo de falar sobre as capacidades (habilidades), individuais ou coletivas, vão-se alterando através das nossas experiências de vida e da forma significativa como nos relacionamos com o mundo;

5) Prática – a forma como se partilham os recursos históricos e sociais, os referentes estruturantes e as perspetivas que podem sustentar o empenho mútuo na *ação*;

6) Comunidade – uma forma de descrever as configurações sociais nas quais as iniciativas são consideradas adequadas, uma mais-valia, e em que também a participação é reconhecida como competente;

7) Identidade – uma forma de descrever o modo como a aprendizagem modifica o que somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto das comunidades⁵.

Nas Comunidades de Prática da Dança é muito comum a dualidade entre contextos de ensino formal, de formação especializada, e contextos não formais e informais que assumem um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo através de atividades práticas em contextos específicos e assumem características sócio-histórico-sociais particulares que provocam transformações de carácter dinâmico do conhecimento das pessoas que os partilham. Ou seja, em termos educacionais, emergem ambientes de aprendizagem, que sustentam processos colaborativos e construção conjunta do conhecimento em que os estudantes são guiados a desenvolver espetáculos e pesquisas em ligação aos seus pares, ou a especialistas da área que permitem reforçar características próprias dessa comunidade e lhes permite partilhar experiências e interesses e melhorar o desempenho das suas competências na área em questão.

Assim sendo, e dadas as possibilidades no sistema educativo serem diminutas em relação à oferta da Educação Artística, nomeadamente no âmbito de atividades na área da dança, os indivíduos têm apostado em experiências de aprendizagens ricas e diversificadas (aulas em ginásios, grupos de dança, etc.) que permitem ir ao encontro das

4 “1) We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning. 2) Knowledge is a matter of competence with respect to value enterprises – such as singing in tune, discovering scientific facts, fixing machines, writing poetry, or being convivial 3) Knowing is a matter of participating in the pursuit of such enterprises, that is, of active engagement in the world. 4) Meaning – our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful – is ultimately what learning is to produce.” (Wenger, 1998: 4).

5 “1) *Meaning* is a way of talking about our ability to experience the world as meaningful;

2) *Practice* is a way of talking about shared historical and social resources, frameworks and perspectives that sustain mutual engagement in action;

3) *Community* is a way of talking about the social configurations in which our enterprise is defined and our participation is recognisable as competence;

4) *Identity* is a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.” (Wenger, 1998: 5).

características dos indivíduos, desenvolvendo a sua relação com a dança. Por outro lado, e no âmbito do sistema educativo, quer ao nível da Educação Artística, quer ao nível do Ensino Artístico, é determinante que a participação dos alunos em atividades sociais de comunidades práticas se realize através de estruturas de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem. É importante um investimento em experiências de aprendizagem diversificadas e ricas, que permitam atender às características dos alunos, melhorando a sua relação com esta área artística e com as outras culturas, dando-lhes a oportunidade de descobrirem um lado desconhecido do mundo artístico, promovendo a aprendizagem e assegurando a socialização. Ou seja, terem uma perspetiva social sobre o processo de aprendizagem, segundo a qual se aprende mais e melhor, incidindo em comunidades práticas que desenvolvem atividades semelhantes de forma a refletir-se acerca das práticas realizadas.

Lave e Wenger deixam o seu contributo mencionando: “We have thus situated learning in the trajectories of participation in which it takes on meaning. These trajectories must themselves be situated in the social world.” (Lave & Wenger, 1991: 121). E neste sentido consideram que:

All of this takes place in a social world, dialectically constituted in social practices that are in the process of reproduction, transformation, and change. The challenging problem has been to address the structural character of that world at the level at which it is lived. (Lave & Wenger, 1991: 123).

É assim importante considerar a Dança como atividade de feição expressiva, artística, criativa e estética que deve estar implícita na formação integral e humanista, devendo ser concretizada numa via contínua e ascendente ao longo da vida das pessoas. A expressão é associada ao corpo e ao seu movimento, pois o movimento pertence a um corpo no qual a expressão não pode dissociar-se, isto porque o ser humano é assim na sua natureza, uma entidade expressiva. Esta entidade que para comunicar cria códigos baseados na sua experiência, códigos na vivência e na dualidade entre a vida e a cultura na qual vivemos.

Segundo Claro (2002), “[...] admitamos a clara existência de uma expressividade que favorece o *modus vivendi* do quotidiano. [...] a expressividade, é parte concreta na construção da nossa linguagem e no reconhecimento de símbolos, tanto que passa a ser objectivada no processo de comunicação.” (Claro, 2002: 31). A Dança passa primeiro pelo conhecimento do corpo e naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, na qual está implícita a interpretação estética e artística.

Reflexão Final

Em conclusão, quando analisamos esta temática apercebemo-nos da integração das pessoas em diversas comunidades práticas, quer estas assumam um carácter mais informal ou formal nas quais têm uma participação mais ou menos plena ou até mesmo superficial. Mas uma coisa é certa, para além da nossa experiência da Formação Formal, tudo o que vai acontecendo, quer numa situação informal, quer numa situação não formal contribui para a construção do nosso conhecimento em relação a uma determinada área.

Tal como nos diz Fernandes (1990), no processo de desenvolvimento e construção de personalidade está sempre inerente uma necessidade de “consciência de si mesmo”, ou seja “[...] a consciência do que há de único e verdadeiramente singular do indivíduo, permanece intacta em todas as situações, sendo matriz da necessidade de realizar, continuamente, experiências humanas e permanentemente interiorização da aquisição de elementos novos.” (Fernandes, 1990: 187). E é este processo de consciencialização individual que nos conduz ao desenvolvimento da nossa identidade e maturidade. “A identidade é a capacidade encontrada pelo indivíduo, de assumir a sua própria realidade, de aceitar-se a ele mesmo, de criar, descobrir e redescobrir, de construir e assumir a sua própria existência, numa dimensão de totalidade e de plenitude.” (Fernandes, 1990: 190). *É portanto, um processo que, sem cessar, se edifica e constrói, sempre de maneira dinâmica através da*

interação constante do indivíduo com a sociedade.

Deste ponto de vista, julgamos ser importante que cada pessoa desenvolva uma habilidade autorreflexiva e introspectiva acerca das suas experiências no âmbito da sua formação em Dança, no sentido de se consciencializar de que o desenvolvimento pessoal e profissional é diversificado, se tem revelado como uma constante transformação da sua aprendizagem em que inevitavelmente os diversos contextos de desenvolvimento da aprendizagem da dança e o conceito de educação permanente se conciliam e fazem parte da formação ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Agarez, F. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Amabile, T. A. (2001). "Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity" em *American Psychologist*, 56, 4, 333-336.
- Bahia, S. (2008). "Promoção de ethos criativos" em Morais, F. & Bahia S. (Orgs). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (229-250). Braga: Psiquilíbrios.
- Batalha A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I – Projecto Taxonómico*. Faculdade de Lisboa: Motricidade Humana.
- Claro, E. (2002). *A Expressividade Humana na Arte de Dançar: O espectáculo de Dança e a apreciação nos Bastidores, no Palco e na Plateia*. Estudo de pós-doutoramento não publicado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1978) (tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira). *Vida e Educação*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Diamond, P. & Mullen, C. (2004). *O Educador Pós-Moderno: estudo com bases nas artes e no aperfeiçoamento dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da*
- Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Gray, J. (1989). *Dance Instruction – Science Applied to the Art of Movement*. Champaign: Human Kinetics Books.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2009). "The practice of learning" em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories*. London: Routledge.
- Lubart, T. (2007). "O ambiente e sua influência sobre a criatividade" em *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Mcfee, G. (1992). *Understanding Dance*. London and New York: British Library.
- Mcfee, G. (1994). *The Concept of Dance Education*. London: Routledge.
- Morris, J. (2005). "Creative and Dance – a call for balance" em Kaufman J. & Baer J. (Eds), *Creativity across domains: faces of the muse* (pp. 81-102). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pais, J. Coord. (1995). *Inquéritos aos artistas jovens portugueses*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte* (1982). Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.
- Santos, M. de L. (Coord.). (2003). *O Mundo da arte jovem: Protagonistas, Lugares e Lógicas de Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vários autores (1991). *Educação pela Arte – Pensar o Futuro*. Actas das comunicações apresentadas no Colóquio, Acarte / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2007). Communities of practice. A brief introduction. Communities of practice, <http://>

www.ewenger.com/theory/ (consultado em 10 de dezembro de 2010).

- Wenger, E. (2009). "A social theory of learning" em Knud, Illeris (2009), *Contemporary Learning Theories* (pp. 210-218). London: Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, S. (2002). "Communities of practice and their structural elements" em *Cultivating Communities of Practice-a guide to managing knowledge*. (pp. 23-48). United States of America: Harvard Business School Press.
- Wright, S. (2003), *Children meaning Making and the arts*. Australia: Queensland University of Technology.